

Levende taalkunde

Jan-Wouter Zwart
Rijksuniversiteit Groningen

Inleiding

Onder taalkunde versta ik de studie van de eigenschappen van de menselijke taal. Taalkunde gaat dus over mensen, wat ze kunnen, en wat ze doen. Niet over wat ze *moeten* kunnen en doen.

Taalkunde past in het rijtje natuurkunde, scheikunde, wiskunde en probeert net als die andere disciplines een deel van de werkelijkheid te beschrijven en te verklaren. En net als bij die andere disciplines ligt het voor de hand dat leerlingen daar op enig moment iets van meekrijgen.

In deze bijdrage bespreek ik eerst de vraag wat leerzaam is aan taalkunde. Vervolgens stel ik de vraag hoe het gesteld is met het grammaticaonderwijs in het voortgezet onderwijs, hoe weinig leerzaam het is, en wat daar aan te doen zou zijn. Ik eindig met een vijftal stellingen die, naar ik hoop, de discussie over de plaats van taalkunde in het onderwijs zullen stimuleren.

Leerzaam

Alles wat op school geleerd wordt is per definitie leerzaam: men steekt er iets van op, hoe zinloos het verder ook mag zijn. Om de lat hoger te leggen stel ik dat iets pas leerzaam is als het wat leert over iets anders.

Natuurkunde is ongetwijfeld leerzaam in die meer ambitieuze zin: het leert ons over de plaats van de aarde in het universum, over de geschiedenis van onze planeet, en over de krachten die de werkelijkheid beheersen. Biologie leert ons over de plaats en de geschiedenis van de mens in de levende natuur, en over de mechanismen van organische informatieoverdracht (relevant voor erfelijkheid en ziekte). Wiskunde leert ons over het mechanisme van ons denken en over zaken als waarheid en waarschijnlijkheid.

De taalkunde steekt daar traditioneel nogal bleekjes bij af. Dat komt doordat taalkunde op school niet gezien wordt als iets *leerzaams*, maar als iets *nuttigs*. Dat geeft het taalkundeonderwijs per definitie een plichtmatig karakter, of het nu gaat over spelling, ontleden, of formuleren.

Los van de vraag of beheersing van deze aspecten van de taal nuttig of lastig is, of allebei, kan in ieder geval het volgende geconcludeerd worden: in de huidige praktijk draagt taalkunde op school niets bij aan wat in mijn ogen het belangwekkendste leerdoel is, namelijk het begrijpen van de wereld om ons heen.

Taal en cognitie

De praktische insteek van de taalkunde op school kan historisch verklaard worden, en gaat terug op de schoolgrammatica van rond 1900, die zijn belang voor een deel ontleende aan destijds geldende spellingsvoorschriften. Ik kom daar nog op terug.

Sinds 1900 is er echter nogal wat gebeurd, en de taalkunde is als gevolg daarvan heel wat leerzamer geworden. De belangrijkste ontwikkeling is wel dat het object van onderzoek in de taalkunde is verruimd: was vóór 1960 de taal *sec* het object van onderzoek, nadien is de aandacht verschoven naar het taal*vermogen* dat de mens, als enig levend wezen, in staat stelt taal te produceren en te interpreteren. Taalkunde is zo een onderdeel geworden van een nieuwe tak van

wetenschap die zich richt op de menselijke cognitie.

Hoe ziet dat taalvermogen er uit? Dat is een ingewikkelde vraag, misschien net zo ingewikkeld als de grote vragen die de natuurkunde en de biologie zo leerzaam maken. Maar duidelijk is dat de analyse van taaluitingen een belangrijk inzicht geeft in wat de menselijke cognitie wel en niet vermag. En daardoor is de taalwetenschap de afgelopen vijftig jaar een stuk leuker en leerzamer geworden.

Iets over het taalvermogen

Wie een taal spreekt en verstaat kan iets fascinerends: hij kan uit een stroom van klanken een glasheldere betekenis distilleren, en hij kan een complexe stand van zaken uitdrukken in een reeks klanken waar voor iemand die de taal niet kent kop noch staart aan zit. Deze conversie van klank naar betekenis en terug staat in het brandpunt van de belangstelling van de eigentijdse taalwetenschap.

Vast staat dat wij mensen klank en betekenis weten te koppelen via een syntactische structuur, waarin eenheden als woorden, woordgroepen en zinnen hiërarchisch georganiseerd zijn. De reeks klanken die men hoort in een zin als *De man slaat de hond* wordt door de taalgebruiker omgezet in een structuur waarin eenheden als *de, man, de man, de, hond, de hond, slaat*, en *slaat de hond* te herkennen zijn. Elk van die eenheden heeft zijn eigen interpretatie, maar ook de relaties tussen de eenheden worden geïnterpreteerd (bijvoorbeeld de relatie tussen het subject, *de man*, en het predikaat, *slaat de hond*). Elke spreker van een taal kan dus ‘ontleden’, maar dan onbewust, razendsnel, en foutloos. En ook al lang voor dat hij op de basisschool het eerste taalonderwijs ontvangt.

Nog interessanter is dat mensen taaluitingen, zo nodig tot in het oneindige, kunnen integreren met andere taaluitingen. Zo ontstaan complexe zinnen en woordgroepen, volgens een procédé dat *recursie* genoemd wordt. Volgens een recent artikel in *Science* (Hauser et al. 2002) is recursie de kern van ons taalvermogen, en misschien wel van de hele menselijke cognitie: dieren hebben het namelijk niet, althans niet in hun systemen van communicatie.

Analyse van de structuur van taaluitingen is dus van cruciaal belang gebleken in het onderzoek naar het menselijk taalvermogen en de menselijke cognitie. Zou daarvan niet iets moeten doorklinken in het middelbaar onderwijs?

Ontleden

De stap van taal naar cognitie kan niet gezet worden zonder de vraag te stellen hoe taaluitingen in elkaar zitten. Ontleden (het analyseren van zinnen) is dus leerzaam. Maar het ontleden uit de Nederlandse schooltraditie staat ver af van de huidige wetenschappelijke praktijk.

Mijn voorstel zou zijn om met een schone lei te beginnen: wèl analyseren, maar het traditionele ontleden laten voor wat het is. Straks geef ik een overzicht van wat er aan taalkunde op een middelbare school gedaan zou kunnen worden. Maar om te wennen aan het idee dat het traditionele ontleden daar geen plaats meer in krijgt stel ik eerst de vraag: wat is eigenlijk het praktisch nut van het ontleden?

Recente leermiddelen voor het taalonderwijs (zoals Dussenbroek, Schilleman en Borghouts 1998) bevatten vaak een appendix waarin de hoofdlijnen van het traditionele ontleden worden samengevat. In het aangehaalde werk (een willekeurig gekozen voorbeeld) wordt ook ingegaan op de vraag naar het nut van het ontleden. Dat nut is volgens de auteurs drievoudig: ontleden is goed voor a) het opsporen van formuleerfouten, b) het leren van vreemde talen, en c) de spelling.

Spelling

Om bij de spelling te beginnen, rond 1900, toen de schoolgrammatica gestalte kreeg, had de leerling te maken met een curieus spellingsysteem, waarin twee onderscheidingen moesten worden uitgedrukt die in de taal in het geheel niet bestonden.

Ten eerste: het onderscheid tussen het mannelijk en het vrouwelijk geslacht (het Nederlands heeft maar twee geslachten, het neutrum het niet-neutrum of common gender. En ten tweede: het onderscheid tussen de nominatief en de accusatief bij lidwoorden (dit onderscheid bestaat in het Nederlands alleen bij persoonlijk voornaamwoorden). Ik doel, kortom, op de noodzaak om te schrijven *Ik zie den* [accusatief mannelijk] *man* naast *De* [nominatief] *man* *ziet de* [accusatief vrouwelijk] *vrouw*.

Deze onderscheidingen bestonden in het Nederlands van 1900 net zo min als in het Nederlands van nu, en de zgn. oude spelling, waarin ze wel werden uitgedrukt, was ontworpen met geen ander doel dan om duidelijk te maken dat het Nederlands een echte loot was aan de Germaanse stam. Het Duits immers, en de oudere Germaanse talen, kenden wel een accusatiefnaamval en een mannelijk geslacht.

Waar het lidwoord, dat altijd klinkt als *de*, in het ene geval als *den* geschreven moet worden (namelijk als het onderdeel is van een object met een mannelijke kern) en in het andere geval niet, is het nodig en nuttig voor de spelling om het object (lijdend voorwerp) feilloos te kunnen spotten.

Hoewel dit argument met de vernieuwing van de spelling is weggefallen, wordt het in vernieuwde vorm nog steeds gebruikt: je moet immers, voor een juiste spelling, weten dat *verlichtte* in *De minister verlichtte de lasten* een werkwoord is en *verlichte* in *de verlichte kamer* een adjectief. Maar dit argument is gezocht, omdat de gemarkeerde spelling van de persoonsvorm tegen de tijd dat serieus met ontleden begonnen wordt allang geleerd moet zijn.

Taalbeheersing

Het nut van het ontleden voor het vreemde-talenonderwijs is ook niet duidelijk. Een taal leer je door hem te gebruiken. Bovendien is het systeem van het traditionele ontleden gericht op de stand van zaken in het Nederlands, en niet zonder meer overdraagbaar naar de praktijk van andere talen. Daaruit volgt niet dat taalkundige analyse niet kan helpen bij het leren beheersen van een vreemde taal, maar die analyse hoeft dan niet op de leest van het traditionele ontleden geschoeid te zijn.

Van het nut van het ontleden voor het opsporen en voorkomen van formuleerfouten heb ik geen overtuigende voorbeelden gezien. Hiermee hangt samen dat over de aard van fouten vaak te twisten valt. Zo wordt vaak gesteld dat *Een aantal mensen hebben ...* fout is (het zou *heeft* moeten zijn), maar het spontane taalgevoel oordeelt anders. Nuttiger is, denk ik, iets te begrijpen over hoe taal *werkt*. Een uitdrukking als *een aantal* kan de functie aannemen van een telwoord, waardoor de hele structuur van *een aantal mensen* verandert: was eerst *aantal* de kern, na de heranalyse is *mensen* dat, met als gevolg dat het congruentiepatroon verandert.

Ontleden versus analyse

Het is mijn stellige overtuiging dat het analyseren van zinnen voor leerlingen van het lager en voortgezet onderwijs wel degelijk leerzaam is, en als zodanig verdient het beslist een plaats in het onderwijs.

Maar dat betekent niet dat het onderwijs in het traditionele ontleden weer met kracht ter hand genomen moet worden. Daarvoor is het te zeer verouderd en te ver van de moderne

taalwetenschap af komen te staan. Een enkel voorbeeld kan dat illustreren.

In de moderne taalwetenschap wordt de structuur van een zin in kaart gebracht met behulp van tests (constituentschapstests). Als een reeks woorden een groep vormt, dan zal die reeks woorden zich ook als een eenheid gedragen. Zo kun je 'experimenteel' vaststellen welke eenheden een zin bevat, waardoor de hiërarchische structuur van de zin in kaart gebracht kan worden. De tests die je daarbij gebruikt laten zien of een groep in isolatie kan voorkomen, kan worden vervangen door een pronomen, kan worden verplaatst in de zin, of kan worden gecoördineerd met een vergelijkbare groep.

Aan de hand van zulke tests kun je eenvoudig vaststellen dat in een zin als *De man wil de hond slaan* de reeks *de hond slaan* samen een eenheid vormt (een predikaat) en dat de combinatie van *wil* en *slaan* geen eenheid vormt. Maar in het traditionele ontleden wordt de leerling nu juist gevraagd de combinatie van *wil* en *lezen* aan te wijzen als het gezegde. Het gezegde, kortom, is geen constituent, en vasthouden aan het traditionele ontleden gaat dus niet samen met de moderne syntactische analyse zoals die in de loop van de twintigste eeuw is ontwikkeld.

Een ander voorbeeld is de vaderlandse nomenclatuur van de tijden (ovt, ott, en dergelijke) en bepalingen (van gesteldheid en dergelijke), die nodeloos ingewikkeld zijn en op geen enkele wijze aansluiten bij wat internationaal gebruikelijk is.

Stellingen

Dit brengt me bij de vijf stellingen die ik in dit verband wil formuleren.

1. *Taalkundeonderwijs moet niet gericht zijn op nut, maar op kennis en inzicht.*

Taalkunde past in het rijtje natuurkunde, scheikunde, etc., waarvan het belangrijkste leerdoel is: begrijpen hoe de wereld in elkaar zit.

2. *Taalkundeonderwijs dient het traditionele ontleden geheel los te laten.*

Analyseren is de eerste stap in het begrijpen van taal en van het taalvermogen, maar de analyse moet helder zijn en gevoed door de stand van zaken in de wetenschap.

3. *Taalkunde-onderwijs dient losgekoppeld te worden van het taal-onderwijs.*

Taalonderwijs is praktisch en moet niet verward worden met het reflecteren op taal en op het taalvermogen.

4. *Taalkundeonderwijs verdient een plaats in het curriculum.*

Tenminste, als we willen dat kinderen iets meekrijgen van de wonderen van de menselijke taal, het menselijk taalvermogen en de menselijke cognitie.

5. *Taalkundeonderwijs hoeft niet ingewikkeld te zijn.*

Er zijn tal van onderdelen van de taal en de taalwetenschap die behandeld kunnen worden op een manier die afgestemd is op het niveau van de diverse leerlingen.

Naar een programma

Een taalkundevak in het middelbaar onderwijs zou aandacht kunnen besteden aan de volgende drie punten:

- a) hoe zit taal in elkaar?
- b) hoe werkt taal in de samenleving?
- c) hoe werkt taal in de mens?

De eerste module behandelt elementaire aspecten van taalkundige analyse. Hier kan geïnventariseerd worden welke klanken, morfemen, woordsoorten, woordgroepen, en zinnen er zijn. Maar al gauw kan ook de stap naar de betekenis en de functie gezet worden: wie doet wat (argumenten), wat staat waar (subject/object), en wat wordt er gezegd (zinstypen). Tenslotte kan gekeken worden naar meer dynamische aspecten van taal: hoe woorden en zinnen oneindig uitgebreid kunnen worden via afleiding, samenstelling en inbedding, en hoe samengestelde elementen een nieuwe betekenis kunnen aannemen (als idiomen of constructies).

De tweede module kan ingaan op verleden, heden en toekomst van talen. Hoe is taal ontstaan? Welke taalfamilies zijn er, en wat gebeurt er als taal verandert? Hoe kun je talen en dialecten onderscheiden, waarom spreek je nu eens zus en dan weer zo (sociale factoren), wat bedoel je precies als je iets zegt, en waarom zeg je het zo en niet anders (pragmatiek)? Wat gebeurt er als talen met elkaar in contact komen, is het goed/slecht om tweetalig te zijn, is het erg dat talen verdwijnen?

De derde module brengt het taalvermogen ter sprake, maar ook de vraag hoe kinderen talen verwerven, wat er gebeurt in ons hoofd als we een zin horen/uitspreken, en wat er mis kan gaan bij ziekte en beschadiging van de hersenen. Tenslotte kan hier taal in een wijder verband geplaatst worden: de plaats van taal in de menselijke cognitie, en het verband met allerlei andere typisch menselijke vermogens, zoals tellen, rekenen, logisch redeneren, het vervaardigen van kunst, etc. En in hoeverre is het taalvermogen aangeboren?

Slot

Er ligt hier een uitdaging om de vooruitgang in de taalwetenschap van de laatste pakweg vijftig jaar te vertalen in leerstofmateriaal voor leerlingen van diverse niveaus. Die leerlingen hebben één ding gemeen: door de eenzijdige nadruk op het (in mijn ogen dubieuze) praktisch nut van het grammaticaonderwijs zijn zij tot nu toe verstoken geweest van onderwijs in de levende taalkunde, die een onmisbaar inzicht biedt in de mens en zijn plaats in het universum.

Verwijzingen

Dussenbroek, Bert; J.L.D.M. Schilleman; Peter Burghouts. 1998. *Net.werk@: taalvaardigheid voor de tweede fase (havo)*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Hauser, Marc; Noam Chomsky; W. Tecumseh Fitch. 2002. The Faculty of Language: what is it, who has it, and how did it evolve? *Science* 298, 1569-1579.